PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 5 MARCA 1932 ROK XI

O KAZIMIERZU TETMAJERZE.

Ucichły już dawno echa słów znakomitego Chlebowskiego: „Od wypowiedzeń Mickiewicza i Słowackiego, żaden poeta nie zdobył się na taką siłę i śmiałość, szorstkość i bezpośredniość w wyrazie swych indywidualnych upodobań i refleksyj, przy jednoczesnej marzycielskości, subtelności, erotyczności odpowiednich nastrojów".

Dawno już nie wypowiadaliśmy wspólnie nazwiska Kazimierz Tetmajer, nazwiska, które było głośne, podziwiane i czczone. Tetmajer miał lat temu 15 czy 20 okres największej swej sławy. Deklamowano stale nastrojowy *Anioł pański*, powtarzano po tysiąc razy melodyjnie: *Wykołysałem cię wśród fal*, obiecywano *umiłowanej*, *poślubionej*, jego słowami, *ogród świetlisty*, *pełen zorzy*, gorszono się obłudnie *Narodzinami Afrodyty*, lub *Ledą*, ale te właśnie wiersze krążyły najszybciej, a już w każdej okoliczności życia stosowano, aż do przesady, cytat *Mów do mnie jeszcze.* Tetmajer był czytany, powtarzany z pamięci, śpiewany. Tetmajer był modny, tomiki poezyj miały po kilka wydań, razem wydań było przeszło 20, nawet wyborów poezyj ukazało się kilka. *Na skalnem Podhalu* szło z trudem, na 4 serji chciał Tetmajer wogóle zaprzestać pisywać o górach i góralach, bo znajdywał, jak się żali, dla tatrzańskiego cyklu „niesłychanie mało czytelników", zato poezje Tetmajera stale miały wówczas tysiące swych entuzjastów. W tem wyróżnieniu Tetmajera było dużo mody, snobizmu, sensacji, ale było też trafne wyczucie wartości artystycznej poezji.

Kazimierz Tetmajer był świetnym lirykiem, jednym z najzdolniejszych w polskiej literaturze i ten jego piękny talent zapewnia mu jedno z czołowych miejsc na polskim Parnasie.

W młodzieńczym wierszu do Słowackiego modlił się Tetmajer:

„Z purpurowego płaszcza Twojej chwały,
Daj nam strzęp jeden, jeden strzępek mały..."

Krytycy, czepiając się tych słów Tetmajera, uczenie udowodnili poecie, że *List Hanusi* i *Pour passer le temps* wzorował na *Beniowskim*, *Qui amant* na juljuszowej *W Szwajcarji*, że na *Zawiszę* patrzył Słowackiego oczyma, zapomnieli tylko dodać, że z purpurowego płaszcza chwały Słowackiego wziął Tetmajer nie „strzępek mały", o który młodzieńczo prosił, ale niezwykłą wprost

muzykalność wiersza, czarodziejstwo nastroju, uroczą poetyckość i potęgę zaklęć słowa giętkiego i powolnego poecie. Jeśli sam zaliczał się do „legjonu rycerzy“ Słowackiego, to my mamy prawo stwierdzić, że w tym legjonie miał Tetmajer rangę wysoką, zdobytą erotykami i sonetami tatrzańskiemi, godnemi ukochanego mistrza. Nazywa się zazwyczaj Tetmajera poetą zmysłowej miłości.

Powiadają jedni, że od czasów Salomona, drudzy, że od czasów Morsztyna, poety z epoki baroku, nikt tak zmysłowo nie mówił po polsku; inni, lepiej się orjentujący, prostują, że przecież w epoce romantyzmu i Mickiewicz przemawiał namiętnie, a potem za naszych czasów nawet Sienkiewicz, właśnie Sienkiewicz, przeciwstawiany jakoby Tetmajerowi, opisywał kobietę i miłość w gorących barwach i wrzących słowach, o tej samej temperaturze, co barwy i słowa Tetmajera. Zresztą autor *Narodzin Afrodyty* jest równocześnie twórcą tęsknych westchnień do czystej *Psyche* i zadumanych wierszy mistycznych, a to znacznie utrudnia klasyfikację.

Zawyrokowano, że „niema chyba drugiego autora w literaturze powszechnej, któryby piękniej, wymowniej i silniej malował powaby miłości zmysłowej“ nad *Hymn do miłości* Tetmajera, a nie zastanowiono się, czy w tych poematach i w takich wierszach jak *Narodziny wiosny*, *Słońce*, *Dyskobol*, *Wizja lipcowa*, *Ekstaza*, *Bajeczny kraj*, *Szalony faun*, poza nadzwyczajną wprost wrażliwością zmysłową, poza szałem uniesień nad pięknem ciała i potęgą porywów miłosnych, nie tkwi coś jeszcze głębszego: tęsknota za siłą, umiłowanie pierwotności, żądza potężnych przeżyć.

Swojego czasu Feldman orzekł, że Tetmajer jest w objęciach wielkiego znużenia, że jako piewca tęsknoty nowoczesnego człowieka za szczęściem widząc niemożność jego osiągnięcia, popadł w czarny pesymizm, w rozkoszy chwilowy tylko czar znajdując, a stale tęskniąc do Nirwany, która jedynie może dać ukojenie. Ten błędny sąd o Tetmajerze dotychczas pokutuje w literaturach. Tetmajer uchodzi wciąż, z łaski Feldmana, za przedstawiciela generacji schyłkowców, bezdogmatowców, melancholików, poezję spijających jak narkotyk. Nowe spojrzenie na cały dorobek Tetmajera wskazuje, jak dalece sąd Feldmana był krzywdzący i płytki. Przecież Tetmajer jest piewcą *Legendy Tatr*, Homerem Tatr.

On utrwalił najhomeryczniejszych ludzi w ostatniej dobie Polski w pamięci Polski. O Goszczyńskim wyraził się Tetmajer, że „grzechem śmiertelnym talentu“ Goszczyńskiego jest, że nie zostawił nam w literaturze Tatr takich, jakich już nikt po nim nie widział... „Boć przecież żyli wówczas ci homeryckiej prostoty i powagi bacowie, ci homeryckiej chwały zbójnicy, żyły poważne gaździny, obok majestatycznych gazdów, żyły urocze, pełne leśnych legend dziewki obok zaczarowanych górami parobków,

żyło to wszystko, co zostało tylko w podaniu"... i co dopiero dzięki *Na skalnem Podhalu* zostanie na zawsze w polskiej literaturze, jako jedna z najcenniejszych łask.

O tej wspaniałej epopei nie będę mówił obszerniej, jest ona dla mnie tylko najważniejszym argumentem, że Tetmajera, autora *Na skalnem Podhalu*, piewcą znużenia dłużej nazywać nie można, i że inny, zupełnie inny, tytuł, jeśli już o wydobycie głównej idei całej jego twórczości chodzi, trzeba złączyć z nazwiskiem Tetmajera. — Oto kilka ważkich dowodów:

Młodzieńcze wiersze Tetmajera są w tonie pokrewne *Odzie do młodości*. Poeta pragnie być Tyrteuszem.

Ale i w późniejszych tomach wciąż ze słów zwątpienia, z tęsknot za Nirwaną, przebija umiłowanie siły, podziw dla mocy, poszukiwanie bohatera.

Gdy jest Tetmajer w Grecji czy we Włoszech, to hołd składa przedewszystkiem „dawnej dzielności greckiej", cieniom z pod Maratonu i Salaminy, *Iljadę* próbuje tłumaczyć, pozdrawia Achillesa i współczuje z tym Grekiem, który obecnie śmiech „podłej hołoty" budzi, gdy hełmem z pod Troi zdobi sobie czoło.

We Włoszech pochłania dzieła Michała Anioła, który wulkanem był chyba, nie człowiekiem.

Gdy sięga w odległe wieki, to myśl jego zatrzymuje się z podziwem u stóp Samsona, lub na postaci Judasza, który z Bogiem ośmielił się walczyć!

Z polskiej historji najgoręcej ukochał Zawiszę Czarnego, mocarza, niezłomnego rycerza, półboga, którego w lirykach i w dramacie opiewa.

Umiłowanym bohaterem Tetmajera jest ten „co najpotężniej żył z wszystkich na ziemi", z wielkich największy — Napoleon. To też ostatnie swe dzieło, które Zdzisław Dębicki nie waha się nazwać arcydziełem — 4-tomową powieść pt. *Koniec epopei* — poświęca Tetmajer temu, który „jedyny z nowoczesnych klasyczne starożytne osiągnął kształty", nad którego tragedją niema większej tragedji w dziejach politycznych świata.

Współczesność wydawała się czcicielowi Samsona, Achillesa, Zawiszy i Napoleona nikczemną.

Pojony „zwątpieniem, nudą, szyderstwem, wstrętem i przeczeniem", karmiony chlebem „codziennej podłości", kiedy naród nie posłuchał rad jego, głoszonych właśnie 45 lat temu w fantazji pt. *Illa*, kiedy nie przejął się wybuchami przeciw oportunizmowi i serwilizmowi, zamkniętemi w płomiennej *Alegorji*, zaczął Tetmajer, jakby na przekór samemu sobie, zachwalać Nirwanę, czy szał miłosny, pogardą smagając w poematach i w powieściach rozmaite rodziny Kufke, panny Mery i Opolskie, unikając ludzi-karłów, a garnąc się do przyrody, odrodzicielki.

„W tobie jest wszystko“... naturo, w tobie „moc i prawo, pierwsza przyczyna i cel ostateczny“. Tu, wśród najpiękniejszej przyrody, w Tatrach

„oczy obróciwszy ku złotemu słońcu
i ku białym obłokom na błękitnem niebie,
można świata zapomnieć i zapomnieć siebie. (*Hala.*)

Tu wzrok biegnie ku szczytom, tu przeżywa poeta swój „najpiękniejszy sen“, tu radośnie wzmaga się z żywiołem i hymn na cześć śpiewa mocy:

„Kocham was, o żywioły, rozpętane, wściekłe,
szalone moce świata i piękności tęcze!
Kocham was piorunami ulewy rozciekłe,
wichry w przepaść lecące przez kaskad obręcze.“

Wiatr w Tatrach był Tetmajerowi „pierwszą muzyką... słyszaną w świecie“, on też tak długo śpiewał lirykowi melodję gór aż wyrosło, pod tchnieniem Tatr, kapitalne dzieło, epos, jednoczący wszystko, co Tatry mają w sobie i co miały w przeszłości.

W *Na skalnem Podhalu* i w *Legendzie Tatr* trafił Tetmajer na pełnię życia i siły i dlatego z taką pasją twórczą pisał swój cykl tatrzański. Po raz drugi trafił na pełnię życia i siły w *Końcu epopei*, z bohaterami napoleonowymi i księciem Józefem i dlatego, jak powiada Brückner, proza tej — drugiej u Tetmajera wielkiej epopei — „nabiera prawdziwego wdzięku poetyckiego“.

I jeszcze jeden dowód na to, że Tetmajer nie powinien uchodzić za przedstawiciela schyłkowców, znużonych życiem.

Tetmajer, bodajże pierwszy, powitał wielkość Wyspiańskiego. Jeszcze przed objawieniem *Wesela*, jeszcze nim Wyspiański stał się bożyszczem młodych, Tetmajer napisał, że „tym wielkim poetą, na którego czekamy wszyscy, którego się spodziewamy, którego pragniemy i który przyjść musi“, jest właśnie Wyspiański, „największy z poromantycznych“ poetów. On „porwie, wstrząśnie, przejmie, wzruszy — i ujarzmi“. On dokona tego, o czem marzył liryk Tetmajer daremnie, a co częściowo udało się potem osiągnąć Tetmajerowi-epikowi, on zbudzi „potrzebę bohaterstwa“, która upomni się o swe prawa w życiu polskiego narodu.

„Wyspiański — powiada Tetmajer — nie jest niczem innem, tylko drugą ręką tego posągu, którego jedną ręką jest Sienkiewicz, a który nazywa się wewnętrznym żywotem narodu.“

Z Sienkiewiczem i Wyspiańskim na czele wchodził naród polski w nowy okres, w nowy znak, zmierzał ku Państwu Polskiemu.

Ci dwaj pisarze byli wielkimi twórcami idei mocarstwowej Polski. Idei tej zapowiedzią, zwiastunem, pragnął być Kazimierz Tetmajer; idei tej sługą i rzecznikiem w życiu politycznem był Włodzimierz Tetmajer, brat poety. Nie bez przyczyny w usta

poety, a więc Kazimierza Tetmajera, wkłada Wyspiański w *Weselu* manifest: „Polska — to wielka rzecz!“ i każe mu:

„podłość odrzucić precz,
wypisać świętą sprawę
na tarczy, jako ideę, godło
i orle skrzydła przyprawić“,

nie bez przyczyny jemu to właśnie zjawia się Rycerz z pod Grunwaldu, aby wyzwolić poetę z przekleństwa, męki, porwać w lot i uczynić zwiastunem jutrzejszego dnia! Wyspiański intuicyjnie odgadywał tęsknotę Tetmajera i dał jej wyraz w zjawie weselnej.

Tetmajer gardził znużeniem, rwał się do roli zwiastuna, a ten pozorny spokój, ten kłam, był, jak mu powiada trafnie Dziennikarz, jeno maską, poetycką maską, z pod której raz po raz wyglądało prawdziwe oblicze poety.

Gdy Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Poznaniu zaszczyciło mnie zaproszeniem na uroczystość i poleciło imieniem poznańskich wychowawców złożyć hołd Tetmajerowi w 45 rocznicę rozpoczęcia twórczej pracy poetyckiej, wydało mi się najlepszem uczczeniem zasług Tetmajera pokazanie tego najgłębszego nurtu poezyj jubilata, wydobycie postaci Tetmajera z narzuconych mu objęć „wielkiego znużenia“ i przywrócenie godła „Zwiastun“, nadanego w „*Weselu*“ a zapracowanego rzetelnie wspaniałym dorobkiem czciciela wielkości, entuzjasty siły, h e r o l d a w y z w o l e n i a z u p a d k u i n i e m o c y.

Poznań. Dr. Stefan Papée.

NA MARGINESIE DRUGIEGO POWSZECHNEGO SPISU LUDNOŚCI.

Powszechny spis ludności z dnia 9 grudnia ub. r. niezawodnie dostarczy obfitego materjału do różnych statystyk w dziedzinie życia gospodarczego. Zagadnieniom natury gospodarczej poświęcono cały szereg pytań i rubryk. Podkreślenie właśnie tego rodzaju zagadnień wywołane zostało obecnem położeniem materjalnem w związku z kryzysem światowym. Wyniki szczegółowe — jak informowała prasa — przesiąkną do wiadomości publiczności po upływie dłuższego czasu: pisze się o dwóch latach. Tymczasem — pod osłoną tajemnicy spisowej — dojrzewać będzie owoc nad wyraz trudnej pracy komisarzy spisowych, podjętej w pełni zrozumienia ważności dokładnego i rzetelnego spisu dla ustalenia wytycznych gospodarki państwowej na następnych lat kilkanaście.

Wśród komisarzy spisowych bodaj że pierwsze miejsce zajęło nauczycielstwo, szczególnie na dalekiej prowincji, gdzie akcja spisowa bez udziału nauczycielstwa szkół powszechnych była nie

do pomyślenia. Przypuszczać należy, że nauczycielstwo wywiązało się z tego zadania jak najlepiej. Nagrodą za pracę pełną poświęcenia niech mu będzie przekonanie, że swoją cząstką przyczyniło się do umożliwienia wielkiego przedsięwzięcia. Nie wątpię jednak, żeby nauczyciele-komisarze spisowi nie mieli byli odnieść szeregu wrażeń, pożytecznych dla pracy pedagogicznej. Jakkolwiek więc wyników spisu ludności oczekiwać należy po upływie dłuższego czasokresu, nie będzie od rzeczy, jeżeli bezpośrednio po załatwieniu czynności spisowych zastanowimy się nad kwestjami, jakie nasuwały się nam w odwiedzaniu domów. Możemy to uczynić bez złamania tajemnicy spisowej, gdyż chodzi tu o spostrzeżenia natury ogólnej, co do których nikt nie posądzi nas o przekroczenie instrukcji dla komisarzy spisowych.

Otóż na temat współpracy szkoły z domem mówiono i napisano już wiele, a z pośród środków wymienia się na pierwszem miejscu wchodzenie w kontakt bezpośredni z osobami z najbliższego otoczenia dzieci i odwiedzanie ich mieszkań. Dwa te środki, stosowane należycie, mogą się przyczynić naprawdę do pogłębienia obopólnego zrozumienia się najważniejszych czynników wychowania: domu i szkoły. Jeżeli i po dziś dzień sprawa serdecznej współpracy rodziców z nauczycielem pozostawia dużo do życzenia, to niewątpliwie jedną z przyczyn tej bolączki jest niestosowanie tych środków. Dzieje się to mniej z zaniedbywania się nauczyciela pod tym względem, niż raczej więcej z braku odwagi i wygórowanego lub fałszywego pojęcia taktu wobec rodziców powierzonej sobie dziatwy. Odwiedzanie rodziców w celach informowania się o warunkach życia codziennego dzieci i naocznego przekonania się o możliwościach stosowania wobec dzieci pewnych wymagań natury metodyczno-pedagogicznej jest sprawą nader drażliwą. Niewtajemniczeni w takie postępowanie nauczyciela gotowi uważać bywanie w domach dziatwy jako wyraz nadzwyczajnego spoufalenia się nauczyciela z daną rodziną, gotowi posądzać go o zyski materjalne i stronniczość, którą ewentualnie mógłby przenieść na stosunek do dzieci. Nie pragnąc narażać się na tego rodzaju insynuacje, nauczyciel nie wchodzi w bliższą zażyłość z rodzicami. Stąd wynika częstokroć zupełna nieznajomość warunków domowych dzieci, tak szkodliwa i tak bardzo utrudniająca pracę szkolną. Kwestja ta nie przedstawia się tak beznadziejnie po wioskach, gdyż tu sprawy gospodarcze łączą nauczyciela ściślej z mieszkańcami i uzależniają pod pewnemi względami także mieszkańców wsi od nauczyciela. Przy dobrej woli ze strony nauczyciela mieszkańcy wsi ustosunkowują się do swego nauczyciela bardzo przychylnie, a tem samem umożliwiają mu wnikanie w warunki życia codziennego. Nauczyciel-społecznik będzie umiał dotrzeć do rodziców i drogami okrężnemi, poprzez

udzielanie się w pracy dla dobra gminy i jej mieszkańców. Podczas, gdy nauczyciel szkoły wiejskiej na podstawie obserwacji życia wsi wyrabia sobie zczasem pogląd i sąd o warunkach, w jakich żyją jego uczniowie, jego kolega z miasta nie bywa nigdy w podobnie szczęśliwem położeniu. W mieście nauczyciele nie stykają się tak bezpośrednio z rodzicami swych uczniów, jak to jest możliwe na wsi. Nauczyciele szkół miejskich nie znają poczęści nawet rodziców swych uczniów. Poza urzędowemi konferencjami nie stykają się z nimi prawie że nigdy, a warunki domowe pokrywa wobec nauczyciela ścisła tajemnica. Ostatni spis ludności odsłonił niejednemu nauczycielowi rąbek tej tajemnicy: spełniając urząd komisarza spisowego, nauczyciel mógł, choć tylko przelotnie, zajrzeć w warunki domowe całego nieraz szeregu swych uczniów.

Spis ludności odbywał się tym razem wśród nadzwyczajnych okoliczności. Do braku mieszkań, odczuwanego od kilku lat, w ciągu ostatniego roku zjawiła się druga klęska, wielkie, z dnia na dzień wzrastające, bezrobocie z jego fatalnemi skutkami dla rodzin bądź co bądź w czasach normalnych dość zamożnych. Liczba bezdomnych i bezrobotnych jest tak wielka, że objęła już nietylko miasta i miasteczka, ale i w zapadłych wioskach nawet odczuwa się ją coraz dotkliwiej. O ile udało się częściowo zaradzić brakowi mieszkań przez skupienie ludzi w mieszkaniach ponad normalny stan ze szkodą tak dla zdrowia fizycznego jak i moralnego, walka z klęską bezrobocia jest trudniejsza i nie rokuje na najbliższy czas jakiegokolwiek powodzenia. Do jakich rozmiarów rozwinęły się zbratane klęski, można było sobie wyrobić pojęcie, zwiedzając domy w charakterze komisarza spisowego. Wynurzenia osób, spisujących ludność w dniu 9 grudnia ub. r., są zgodne co do stwierdzenia, że liczne rodziny wegetują w warunkach wprost niemożliwych. W takim stanie spotykało się rodziny naszych uczniów szkół powszechnych. Serdeczne współczucie należy się ojcom i matkom naszych dzieci, znajdującym mimo wszystko środki do utrzymania życia dzieci i swego. Troski rodziców odbijają się na pogodnem czole dzieci i zamiast promienia słonecznego rzucają cień głęboki we wrażliwe dusze dziecięce. Młodość, spędzona wśród takich okoliczności, w wieku późniejszym bywa wspomniana z przysmakiem goryczy. Dążenie wszystkich ludzi szlachetnych winno pójść w kierunku ulżenia dzieciom w ciężkich warunkach ich młodego życia.

Nie powinno tu zabraknąć nauczyciela, zwłaszcza kiedy z okazji spisu ludności przekonał się osobiście o palącej potrzebie pośpieszenia z pomocą zagrożonemu pokoleniu.

W jakim kierunku więc należałoby się zająć losem dzieci, uczęszczających do naszych szkół powszechnych? Akcja nauczy-

ciela powinna się obracać w celu zapobiegania szkodliwym czynnikom i łagodzenia zła. W obecnych trudnych warunkach nauczyciel musi stać się serdecznym przyjacielem powierzonej sobie dziatwy. Znając warunki domowe dzieci, uczyni wszystko, by dzieciom i ich rodzicom ulżyć na każdym kroku. Wobec tego nauczyciel będzie musiał poddać rewizji swój pogląd na współpracę domu ze szkołą. O ile w warunkach normalnych rzadko tylko spotykało się rodziców nietroszczących się o swe dzieci w ich stosunku do szkoły, obecnie, kiedy starania o zdobycie środków do życia pożerają czas i siły fizyczne rodziców, a stałe niepowodzenie i odczuwana zła wola ze strony bliźniego do reszty zatruwają ich wątłe nieraz życie, nie można spodziewać się od nich wydatnej współpracy ze szkołą. Jakkolwiek objaw ten jest nader smutny, bo krzyżuje najlepsze chęci i zamiary nauczyciela i działa ujemnie na przyszłość, każdy nauczyciel, patrzący trzeźwo na życie, musi posiadać dużo wyrozumienia dla trudności życiowych rodziców wielu swych uczniów. Stąd też zwykle nie może liczyć na pomoc z domu, ale raczej wyłącznie ograniczyć się winien do pracy dzieci w szkole. Wykonania zadań domowych nie można domagać się, wiedząc, że dziecko nie ma w domu spokojnego kącika do ich odrabiania. Brak mu i światła, którego używanie rodziny bezrobotne siłą rzeczy muszą ograniczać do minimum. Kto w takich warunkach żąda odrabiania zadań domowych, nie liczy się z możliwością ich należytego wykonania i powoduje odrabianie zadań w sposób, nie przynoszący dzieciom żadnych korzyści i deprawujący ich charaktery: dzieci w sposób nieuczciwy postarają się w większości wypadków o załatwienie się z zadaniami szkolnemi. O ile jednak nie udaje się im przygotować zadań na czas, nie przybywają do szkoły lub przed daną lekcją pragną się ulotnić, podając zmyślone przyczyny, dla których np. muszą pójść do domu. Ten sposób obejścia nauczyciela jest obecnie bardzo pospolity.

Wartoby się zastanowić na chwilę, czy korzyści z zadań domowych, odrabianych w takich warunkach, są tak duże, że równoważą szkody, jakie powstają stąd dla dusz niewinnych. Zatem poprzestawajmy w czasach obecnych tylko na pracy podczas lekcyj, zajmijmy się rzetelnie dziećmi, wykorzystajmy mądrze czas, a brak zadań domowych nie da się odczuć ujemnie w rezultacie naszej pracy. Mogę jednak przypuszczać, że wywodami powyższemi nie zadowolę nauczycieli, zwłaszcza klas wyższych, gdzie w niedostatecznie ustalonej liczbie godzin należy się załatwić z żądaniem programów. Mam na myśli język polski i obcy, dla których np. w klasie VI i VII przeznacza się po cztery wzgl. trzy godziny tygodniowo, podczas gdy na roboty ręczne doniedawna poświęcano całe cztery godziny tak drogiego czasu

i to w dodatku tam nawet, gdzie nie było warunków sprzyjających. Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 19 III 1931 r. wreszcie pozwolił na obcięcie godzin nauki, zaprowadzając redukcję ogólnej liczby godzin nauki kosztem właśnie przedmiotów technicznych. Ministerstwo nasze zobowiązałoby sobie całe nauczycielstwo do wdzięczności, gdyby raz jeszcze zechciało przyłożyć nożyce do ostatnio ustalonej liczby godzin tych przedmiotów, lecz tym razem na korzyść przedmiotów, wymagających pracy, której dziś nie można powierzać domowi.

Przewlekły kryzys gospodarczy wraz z bezrobociem wskutek niedostarczania środków do życia wpływa ujemnie na rozwój dzieci. Z twarzyczek naszych uczniów zeszły rumieńce, mięśnie kończyn zanikają stopniowo. Dzieci przybywają do szkoły niedożywione i głodne. Czyż mogą z korzyścią uczestniczyć w nauce? — Brak trwałej uwagi, duchowa nieobecność dzieci podczas lekcji, przedwczesne zmęczenie się, wyraźna apatja — wszystko to skutki obecnych nienormalnych warunków życia. Taki stan rzeczy na dłuższą metę przyczyni się niewątpliwie do obniżenia poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, zwłaszcza szkoły powszechnej. Nim to jednak nastąpi, należałoby już teraz unikać wszelkiego przeciążania dzieci, by proces powolnego zanikania sił tak fizycznych jak i umysłowych oddalić, o ile to tylko możliwem się okaże. Programy i rozkłady materjału powinny ulec sumiennie przeprowadzonej redukcji. Pod tym względem nie uczyniono dotychczas nic. Jeżeli była konieczna redukcja godzin nauki, powinna była pójść równolegle do niej i redukcja programu nauczania. Doświadczony nauczyciel jednak i bez urzędowego obcięcia programu będzie umiał dobrać to, co uważa za konieczne a odpowiednie dla swej szkoły. Dobór materjału, przeprowadzony z miernikiem stosownym do dzisiejszych trudnych warunków nauczania, wytrzyma krytykę życzliwie usposobionego przełożonego nauczyciela. Zatem zabierzmy się do rewizji tego, czego pragnęliśmy nauczyć w ciągu bieżącego roku szkolnego. Lepiej bowiem, że nauczymy mniej, lecz bez narażenia dzieci na szkody, które w obecnych warunkach ciężko zaważyłyby na ich powodzeniu. Ze względu na trudności materjalne stosuje się obecnie różne ograniczenia i redukcje. Czyż nie należałoby pomyśleć o redukcji materjału nauczania, by nie dopuścić do ewentualnego kryzysu psychicznego u naszych dzieci?

Wskutek tak bardzo anormalnych warunków wielu dzieciom zabrakło tego, co nazywamy ciepłem rodzinnem. Otóż należałoby się zastanowić nad pytaniem, czy szkoła nie powinna choć w części tylko zastąpić dzieciom domu. Naogół dzieci uczęszczają do szkoły chętnie, należałoby uprzyjemnić im przebywanie

w murach szkolnych podczas nauki. Można będzie to uczynić zapomocą środków już obowiązujących na terenie szkoły, jak przez odpowiednie odnoszenie się do dzieci, przez przestrzeganie zasad higjeny, przez stwarzanie miłej dla ciała temperatury w izbie szkolnej. Nadzwyczajne potrzeby chwili obecnej wymagają jednak stosowania środków, o jakich w czasach normalnych nie było potrzeba nawet pomyśleć. Do tych środków należą dożywianie dzieci w szkole i umożliwianie dzieciom odrabiania zadań, jeżeli już wypada je stosować z konieczności. W akcji dożywiania dzieci nauczyciel winien współpracować z organizacjami miejscowemi, gdyż sam jest za słaby do przeprowadzenia tej akcji, a akcję tę należy traktować jako zadanie społeczne. Dożywianie dzieci najlepiej połączyć z akcją zwalczania bezrobocia. Dziś, kiedy do kasy wspólnego komitetu napływają dary w gotówce i w naturze od obywateli ze wszystkich gmin powiatu, należałoby z funduszów tych czerpać środki na dożywianie ubogiej dziatwy szkolnej. Rola nauczyciela ograniczy się do zorganizowania dożywiania i pozyskania dla tej pracy ludzi dobrej woli. Więcej zajęcia stworzy nauczycielowi przybywanie dzieci poza nauką do klasy dla załatwienia zadań domowych. Tu już nauczyciel nie powinien wyręczać się osobami z poza nauczycielstwa pochodzącemi. Gdzie jest więcej nauczycieli w miejscu, można będzie ustalić dyżury. Od dyżurów tych nikt nie powinien się usuwać. W szkole jednoklasowej praca ta przypadnie niepodzielnie na jedną tylko osobę. Każdy nauczyciel skorzysta z czasu spędzonego wspólnie z dziećmi i załatwiać będzie prace bieżące. O konieczności ustalenia godzin dla wspólnego odrabiania zadań domowych są przekonani wszyscy komisarze spisowi z pośród nauczycielstwa, którzy mieli okazji aż nadto do stwierdzenia, w jakich warunkach niektóre dzieci muszą załatwiać zadania szkolne. Konieczność tę podkreśla jasno jeden z ostatnich okólników Ministerstwa W. R. i O. P. i apeluje do nauczycielstwa w imię miłości ku zagrożonym istotom i ofiarom kryzysu gospodarczego.

W czasach, kiedy wpływ wychowawczy domu rodzicielskiego wskutek obarczenia troskami codziennemi zdaje się maleć, nie będzie od rzeczy, gdy sobie uprzytomnimy najwyższe zadanie pracy szkolnej, tj. wychowanie młodego pokolenia. Jeżeli ze względów zrozumiałych pragniemy skrócić i obniżyć cele nauczania, to pod żadnym warunkiem nie wolno nam ani na krok odstępować od naszego najwyższego celu. Jeżeli kiedykolwiek, to właśnie w chwili obecnej, kiedy dzieciom grozi rozluźnienie węzłów rodzinnych z powodu zajęcia rodziców około zdobywania środków do utrzymania życia, cel ten powinien nam przyświecać jasno. Czas już najwyższy pomyśleć na ten temat i znaleźć

odpowiednie środki, bo dzieci zaczynają nam się usuwać z pod rąk i wpływów naszych. Dlatego też z prawdziwem zadowoleniem witamy każdą sposobność do ugruntowania wpływów szkoły i nauczyciela na bieg życia dziecka i nie omieszkamy współpracować z wszystkimi, którym jako najwyższy cel pracy pedagogicznej stale przyświeca wychowanie młodego pokolenia na możliwie najlepszych członków społeczeństwa.

Powyższe wywody nie u wszystkich czytelników wywołają należyty oddźwięk. Nie sądzę jednak, by się znalazł ktoś z nauczycielstwa szkół powszechnych, ktoby uważał, że zdania te cechuje zbytni pesymizm. Kto tak sądzi, pracuje chyba w szkołach dla dzieci uprzywilejowanych, dzieci rodziców zamożniejszych, których stać na różne opłaty szkolne. W szkole powszechnej jednak mniej czy więcej do naszkicowanych warunków podobne znajdą się wszędzie.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

O NOWY SYSTEM WYCHOWAWCZY.*)

Ostatnie wypadki, jakie miały miejsce w miastach uniwersyteckich, powinny głęboko zapaść w dusze wszystkich bez wyjątku wychowawców, a więc i w dusze nauczycieli szkół powszechnych. Wyrzucanie z tramwajów obywateli innej rasy, bicie ich, poniewieranie kobiet i wreszcie tragiczna śmierć ś. p. Wacławskiego — oto wieniec wyczynów kwiatu młodzieży polskiej i żydowskiej — młodzieży uniwersyteckiej. Nauczycielstwo szkół powszechnych ma nietylko prawo ale i obowiązek wejrzenia w tę sprawę, boć przecież ogromna ilość młodzieży akademickiej to nasi wychowankowie, to wychowankowie szkół powszechnych, którzy elementy wiedzy zdobywali pod naszym kierunkiem i którzy byli przez nas wychowywani w okresie najbardziej sprzyjającym urabianiu dusz, bo w okresie dzieciństwa.

I oto rezultaty naszej pracy wychowawczej.

Widocznie coś tu jest nie w porządku. Albo młodzież nie poddaje się wpływom wychowawczym albo wychowanie było niewłaściwe.

---

*) Niniejszy artykuł był przeznaczony przez autora do zeszytu pamiątkowego *P. S.* i został wysłany w właściwym czasie przy liście z dnia 13 grudnia ub. r. Niestety dopiero w połowie lutego rb. otrzymaliśmy list ten z inną korespondencją autora, w której nam donosi, że poczta zwróciła mu w tych dniach (to znaczy po dwóch prawie miesiącach!) list z dnia 13 grudnia ub. r., ponieważ były nalepione znaczki, wycofane z obiegu (25-groszowe).

Jak Szan. Czytelnicy może sobie przypominają, nastąpiło wycofanie owych znaczków tak niespodziewanie, że zapewne niejeden dowiedział się o tem poniewczasie i był narażony na podobne przykrości jak autor. Red.

Należałoby raczej przyjąć to drugie. Widocznie taki jest w Państwie naszem system wychowawczy, który każe patrzeć na obywatela innej rasy, narodowości czy wyznania jako na osobnika niższego rzędu, który każe separować się od młodzieży żydowskiej, uważając ją za niższą rasę ludzkości, rasę zdegenerowaną, która jest ropiejącym wrzodem w każdem społeczeństwie.

Niestety, uderzmy się w piersi, taki jest do dnia dzisiejszego pogląd na kwestję t. zw. żydowską. Że pogląd ten jest mylny, łatwo stwierdzić, obserwując bezstronnie życie żydostwa chociażby w Polsce. Mamy przecież w społeczeństwie polskiem żydów, którzy mogą być chlubą tego społeczeństwa, którzy stoją na piedestale nauki, sztuki i kultury polskiej.

Widocznie więc porozumienie jest możliwe i to drogą pokojową, bez użycia kijów, lasek i kamieni, bez użycia siły brutalnej, która, wywleczona na teren międzynarodowy, mści się na Państwie jako na całości.

Przypominam sobie z moich lat dziecinnych, kiedy chodziłem do szkoły początkowej rosyjskiej, że kolega-żyd w szkole traktowany był jak parjas, któremu nie wolno było wielu z tych rzeczy, na które mogli sobie pozwolić przedstawiciele większości. Nic więc dziwnego, że ten żyd, odsuwany od towarzystwa, pogardzany, niejednokrotnie maltretowany, żywił ukrytą nienawiść do kraju, który stał się jego przybraną ojczyzną. Nienawiść ta z przyczyn żywiołowej wybuchowości rasowej u żydów niejednokrotnie uzewnętrzniała się.

I w niepodległej Polsce stosunek ten niewiele się zmienił.

Oto mamy podłoże owych wzajemnych ekscesów polsko-żydowskiej młodzieży akademickiej.

Zarówno młodzieży polskiej jak i żydowskiej winić tu nie można. Winien tu jest system wychowawczy, który nad tego rodzaju objawami, nie powiem zdziczenia lecz raczej jakiegoś niedorozwoju moralnego, przechodził do porządku dziennego, nie troszcząc się o skutki takiego postępowania.

A skutki na siebie długo czekać nie każą.

Winno tu jest w niemałej mierze wychowanie w duchu t. zw. narodowym, które w pogardzie ma inne narodowości, zamieszkujące teren Państwa. Polacy kształcą się w swoich szkołach w duchu nacjonalistycznym, żydzi i inne narodowości — w swoich. Stąd w Państwie powstają „państwa“ i „państewka“ o tendencjach niejednokrotnie wrogich dla kraju, na którego terenie powstały.

Niech nikt nie myśli, że pisząc te słowa, mam na myśli obronę żydów. Wiem, że żydzi w swej masie trudni są do pociągnięcia do służby państwowo-twórczej, a to z racji ich tradycji, przesądów i ich odrębności rasowej. Z drugiej strony

wiem jednak, że współżycia z nimi uniknąć się nie da, że musimy współżyć ze sobą. Należałoby więc wzajemne stosunki łagodzić, a nie zadrażniać występami, jakich byliśmy świadkami. Należałoby raczej walczyć z zacofaniem żydów, ich odwiecznemi przesądami religijnemi, które są źródłem owej niechęci do innych ras, niechęci przeciwnej idei państwowej.

Żydzi chcą się uczyć i będą się uczyli, bo pędu do wiedzy nie przemoże kij czy kamień. Jeżeli nie damy im się uczyć w kraju, będą wyjeżdżali zagranicę i stamtąd powrócą jako zdecydowani nasi wrogowie. Tu kij czy odpędzanie kupujących od sklepów żydowskich nic nie pomoże. Polska młodzież uniwersytecka ma przepiękne pole do działania w szlachetnej rywalizacji z młodzieżą żydowską. Bo przecież wiadomo, że młodzież żydowska zarówno w szkole, jak i na uniwersytecie chętniej garnie się do wiedzy, aniżeli polska. Młodzież polska, wciągana za wcześnie do czynnego życia politycznego, zajęta jest polityką — mniej książką. Chwilowo młodzież polska z racji swej większości może drogą teroru wziąć górę, lecz jak przedstawia się przyszłość? Wszak przyszłość należy do ludzi pracy, ludzi wiedzy, ludzi czynu!

Wszystko więc przemawia za tem, że musimy zmienić system wychowania.

Zmiany systemu domaga się od nas Państwo, jeżeli ma ono rozwijać się normalnem życiem i dążyć do potęgi.

Nowy system wychowawczy musi być oparty na gruncie państwowości, to znaczy wszyscy obywatele Państwa Polskiego muszą mieć możność kształcenia się w jednakowych szkołach bez względu na różnicę ras, narodowości czy wyznań.

Nowy system wychowawczy musi wdrożyć w młodzież poszanowanie i posłuch dla władzy państwowej oraz karność, która jest podstawą wszelkiego działania.

W nowym systemie wychowawczym muszą zniknąć antagonizmy rasowe, narodowościowe czy wyznaniowe, jako szkodliwe dla akcji państwowo-twórczej.

Tylko na takim systemie oparte wychowanie może dać dzielnych i karnych obywateli, służących potędze i rozwojowi Państwa.

Mszczonów (woj. warszawskie). Wacław Turos.

Za przyszłość narodu jesteśmy odpowiedzialni wszyscy, na każdem stanowisku, na każdej placówce życia publicznego, które żąda od nas dobrowolnego podporządkowywania swoich spraw własnych sprawie ogólnej.

W tej atmosferze odpowiedzialności każdego i wszystkich dojrzeć dopiero może typ prawdziwego obywatela. Zdzisław Dębicki.

Z PSYCHOLOGJI MŁODZIEŻY ŻEŃSKIEJ.

(Główne typy młodych dziewcząt.)

I.

W życiu często spotkać można rodziny, w których panują rozdźwięk i dysharmonja. Wyrazem tego u dorastającej córki jest takie powiedzenie: „Pocóż o tem mam mówić mej matce, ona mnie i tak nie zrozumie“, u matki zaś ciągłe utyskiwanie na domniemaną niesforność córki. A co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Istotnie — brak zrozumienia duszy dziewczęcia przez matkę i ojca w domu, a wychowawców w szkole. Psychika dziewczęcia — szczególnie dorastającego — badana dotąd przeważnie tylko w ramach ogólnej psychologji dziecka lub młodzieży, jest naogół jeszcze mało znana. Niebogata też jest literatura z dziedziny psychologji dziewcząt. A to, co istnieje, jest niekiedy dość problematyczne, zwłaszcza jeżeli pochodzi od autorów. Mężczyzna bowiem, choćby był najlepszym nawet psychologiem, nigdy nie dotrze w swych badaniach do dna duszy dziewczęcej tak, jak kobieta nie zrozumie wszystkich objawów psychiki chłopięcej. To też ze zadowoleniem powitać należy fakt, że u naszego zachodniego sąsiada kobiety szczególniej zainteresowały się psychologją młodzieży żeńskiej i ogłosiły swe spostrzeżenia drukiem. Wśród autorek znajdują się m. in. i nazwiska sióstr zakonnych, co daje rękojmię, że ich publikacje oparte są na etyce katolickiej. I ta właśnie okoliczność stała się dla nas przyczyną, że — mimo różnic narodowościowych, jakie nas dzielą od Niemców — podajemy poniżej niektóre myśli, zawarte w cennej broszurze, pisanej również w duchu katolickim, pt. *Die Psyche der weiblichen Jugend*, pióra E. Croner.*) Motyw religijny z jednej strony a troska o właściwe wychowanie naszych dziewcząt — przyszłych żon, matek i gospodyń — z drugiej, zadecydowały o zabraniu przez nas głosu w sprawach psychologji młodzieży żeńskiej. Poruszymy wobec tego problem głównych typów młodych dziewcząt, które w gruncie rzeczy są i u nas te same, co w Niemczech, Francji lub innych krajach europejskich.

II.

Jak niema człowieka, któregoby cechował jeden tylko temperament, tak też nie istnieje wśród dziewcząt typ czystej formy — a raczej jednoczy się w nich zespół różnych typów. Pomimo to jednak mamy w każdym typie cechy istotne i dominujące. Są one inne w typie macierzyńskim a inne w typie erotycznym, romantycznym, realistycznym i intelektualistycznym. Przyjrzyjmy się tym typom pokolei.

---

*) Zob. *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 20 (1931 r.), str. 733.

1. Typ macierzyński.

Typ ten bodaj najsilniej występuje wśród dziewcząt. Już u małych dziewczynek można go zaobserwować w odniesieniu się do lalek, u starszych w stosunku do młodszego rodzeństwa lub małych dzieci. Pomiędzy dziewczynkami, bawiącemi się lalkami, dadzą się odróżnić dwie grupy. W jednej występują dziewczynki w roli matki, lalki zaś w roli dzieci; druga grupa bawi się lalkami „w szkołę“. Do pierwszej grupy należą te dziewczynki, które czują w sobie powołanie do macierzyństwa, w niem widzą swój przyszły obowiązek i zawód; druga grupa obiera zwykle inne zawody, najczęściej zawód nauczycielski. Dlatego też w seminarjach przeważa ten typ dziewcząt. Woli on z pośród dzieci te małe, te, które najwięcej potrzebują pomocy dorosłych. Poczucie macierzyńskie tych dziewcząt przybiera tu formę zidealizowaną i rozszerzoną. Ta rozszerzona forma nie jest jednak żadnym surogatem fizycznego macierzyństwa, lecz jej zupełnie równa. Mogą ją posiadać kobiety, które nigdy matkami nie będą.

U dziewcząt, czujących cel swego życia w oddaniu się dziecku, cała indywidualność opanowana jest przez to poczucie macierzyńskie. Dusza ta reaguje tylko na takie bodźce, które z niem mają łączność. Stąd u tych dziewcząt w szkole niechęć do wiadomości abstrakcyjnych a pociąg do konkretnych.

Ten typ dziewcząt nie nadaje się do poważnych studjów i szkół wyższych. A nawet już w ostatnich klasach szkół średnich dziewczęta tej kategorji nie należą do uczenic celujących. Nauka nie przypada im do gustu, zachowują się tedy zazwyczaj biernie wobec abstrakcyjnej matematyki, logicznego rozumowania, ścisłych dyspozycyj i eksperymentów, nie widząc w nich łączności ze swem powołaniem macierzyńskiem. Aktywności można się u tych uczenic tylko tam spodziewać, gdzie się wciąga do nauki i współpracy ich stronę uczuciową. Ten typ dziewcząt przekłada też żeńskie siły nauczycielskie nad męskie, czując w tym wieku wogóle antypatję do mężczyzn.

Za pewnego rodzaju odmianę typu macierzyńskiego można uważać typ socjologiczny u dziewcząt pracujących w żłóbkach, ochronkach, szpitalach dziecięcych itp. instytucjach. Pracę, która jest ugruntowana na poczuciu macierzyńskiem, znamionują wspólne cechy, mianowicie miłość, poświęcenie i oddanie się drugim, chęć pomagania słabym i maluczkim. Już w wyższych oddziałach szkoły powszechnej da się to zaobserwować u dziewcząt w obejściu się z małemi koleżankami. Objaw to zupełnie normalny.

Gdzie on nie istnieje, tam niema poczucia socjologicznego i macierzyńskiego, tam niema pełnowartości psychicznej. Typ socjalny bowiem nie zna różnic pomiędzy biednymi a bogatymi, prostymi a wykształconymi, dla niego istnieją tylko potrzebujący

pomocy i ratunku. Tajemnicza nić sympatji łączy tu dziewczęta z każdą — nawet najszpetniejszą duszą ludzką, jako uświęconą cząstką naszej jaźni.

2. Typ erotyczny.

Wcześnie budzi się u dziewcząt tego typu życie erotyczne i seksualne, a więc zmysłowość. Ona też wpływa na ukształtowanie się całego życia duchowego pomimo takich hamulców, jakiemi są wychowanie i rozsądek. Zmysłowość potęgują często nieodpowiednia lektura, kino i złe towarzystwo. Wiek dojrzewania staje się dla dziewcząt erotycznych okresem szczególnie niebezpiecznym ze względu na wzmożoną działalność fantazji.

Dziewczęta typu erotycznego znamionuje zwykle brak tych cech, które zauważyć można u innych dorastających dziewcząt, mianowicie powściągliwość, onieśmielenie i płochliwość. Ich miejsce zajmują chęć zwrócenia na siebie uwagi, chęć podobania się i kokieterja. To też poznać można dziewczęta erotyczne już po ubiorze. Sukienka, pończoszka, bucik, fryzura, zabiegi kosmetyczne, wszystko obliczone jest na efekt, każdy gest, każde słowo i spojrzenie mają nęcić, przyciągać, zdobywać. Dziewczęta te — to nędzne dzieci Ewy, nic nie mają w sobie z natury Madonny. Najmilszem ich zajęciem — to flirt. Niektóre z nich, nie mogąc się opanować, okazują swe dążenia erotyczne nawet swym nauczycielom, zachowując się wogóle wobec mężczyzn zazwyczaj wzywająco. Jeżeli u typu macierzyńskiego mówić można o oddaniu się (oczywiście w dodatniem znaczeniu) — to dziewczęta typu erotycznego znamionuje „narzucanie się".

Erotyki dziewcząt tego rodzaju nie należy jednak identyfikować z erotyką kobiet dojrzałych. Ona bowiem jest objawem normalnym i zdrowym, podczas gdy wczesne życie erotyczne dziewcząt zazwyczaj jest wielkiem źródłem nieszczęść ze względu na brak hartu woli. W najgorszem położeniu znajdują się jednak dziewczęta patologiczne, umysłowo niedorozwinięte lub o ograniczonym zakresie zainteresowań i zamiłowań. Brak wznioślejszych celów oraz wrodzony, a w dodatku może mało krępowany, instynkt seksualny powodują zwykle u tych dziewcząt rychłe wykolejenie się.

Nierzadko też spotkać można wśród dziewcząt typu erotycznego jednostki, które propagują myśl używania seksualnego oraz takie, które ujawiają wielkie chęci wczesnego zostania matką. Chęci te nie mają jednak nic wspólnego z typem macierzyńskim. Dążność do potomstwa jest tu tylko pozorna i środkiem do celu. A tym celem — to nieposkromniona zmysłowość i egoizm. Skoro dziewczęta te znajdą wśród mężczyzn ofiarę, o dziecku już nawet słyszeć nie chcą.

Instynkt seksualny nie zawsze jednak objawia się tak jaskrawo. U niektórych dziewcząt typu erotycznego jest on delikatniejszy i bardziej sublimowany, zawsze jednak pragną one miłości i małżeństwa. Pierwszy odruch uczucia erotycznego jest wzniosły i ma charakter więcej duchowy niż zmysłowy. Zczasem dopiero to się zmienia — a wtedy mamy już do czynienia z dziewczęciem zepsutem.

3. Typ romantyczny.

Ten typ żyje iluzjami. Ośrodkiem jego życia — to własne przeżycia, owiane czarem fantazji lub formą poetycką. Dziewczęta tego typu znamionuje wielka intensywność uczucia. Kochają one rzadko, ale zato uwielbiają bardzo osoby starsze (np. nauczycieli, nauczycielki, artystów, aktorów, itd.), widząc w swych wybrańcach nietyle bohaterów, ile wymarzone ideały, nie rozrywki z powodu nudy, ale punkt centralny swego życia. Romantyczne to uwielbianie odbywa się atoli bez cienia zmysłowego zabarwienia. Jeżeli wybrańcem jest mężczyzna, i wtedy nawet nie odgrywa roli u dziewczęcia pęd seksualny, u mężczyzny często bywa przeciwnie. A gdy to młoda romantyczka dostrzega, jest gotowa odwrócić się od „ubóstwianego" i zerwać z nim natychmiast wszelkie stosunki.

Romantyzm dziewczęcy potrafi znaleźć sobie przedmiot uwielbienia i wśród własnej płci, najczęściej w gronie swych nauczycielek. Ale nierzadko i przyjaciółka zostaje w oczach dziewczęcia romantycznego opromieniona aureolą nadziemską. Stwierdzić więc trzeba, że dziewczęta typu romantycznego nie umieją odróżnić świata rzeczywistego od urojonego.

W szkole pociągają dziewczęta te wszystkie przedmioty, które potrafią nasycić zawsze głodną ich fantazję. Wszystko, co odległe, obce, ekscentryczne, nęci je, a odpycha szare, codzienne, normalne życie.

Dziewczęta romantyczne ulegają nieraz już dźwiękowi niezwykle brzmiących słów, których sensu nawet nie rozumieją. Wszystkie ich tęsknoty i marzenia odzwierciedla chęć podróżowania. Najponętniejszą formą życia — to żyć wrażeniami i nastrojami.

Dziewczęta tego typu różnią się od chłopców romantycznych tem, że nie przenoszą one na płeć przeciwną — jak to ma miejsce u młodzieży męskiej — tendencyj seksualnych. Mamy wśród ogółu dziewcząt albo wyraźny typ romantyczny, albo erotyczny. Jeden jednak zwykle wyklucza drugi.

Osobnym typem wśród typu romantycznego — to typ artystyczny. Rozwija się on jednak dopiero później. To też nie można jeszcze mówić o twórczej działalności dziewcząt dorastających.

4. Typ realistyczny.

Typ ten — to przeciwieństwo typu romantycznego. Jest on trzeźwy, chłodny, praktyczny, krótko mówiąc: realistyczny. Nie zna więc wyznań i wynurzeń, nie pisze pamiętników lub poezyj — bo to marnotrawstwo czasu. Z tych przyczyn typ realistyczny najtrudniej zrozumieć pod względem psychologicznym. A jednak w grupie dziewcząt dość łatwo odnaleźć można jednostki, należące do tego typu. Oczy ich bowiem błyszczą, mowa ich prosta, postawa skromna, postępowanie nad wiek poprawne.

Dziewczęta realistyczne zadowalają się rzeczywistością, nie posiadają ani idei górnolotnych, ani ideałów. Są one proste i skromne tak w szkole, jak i w domu, towarzystwie lub zawodzie. Wszędzie znamionują je obowiązkowość i sumienność. Omijając macki czułostkowości, rzadziej doznają konfliktów i rozterek i tem prostszą drogą zdążać mogą do wytkniętego celu. Niema u nich mowy o zbyt silnej reakcji uczucia. Jego nadmiar przestraszyłby je tylko. Już słowo miłość — ów czarujący dla młodego wieku wyraz — jest dla nich zbyt mocny; wolą dlatego użyć zamiast niego innych określeń jak: sympatja, lubieć kogo itp. Nie znają one ani miłości nieszczęśliwej, ani ślepej lub szalonej, bo żadne uczucie u nich nie dochodzi do zenitu lub nie opada poniżej zera. Życie ich — to jakby rysunek ołówkiem, obok którego jaśnieje barwny obraz olejny, symbol typu romantycznego.

Dziewczę typu realistycznego sądzi zazwyczaj innych dość bezwzględnie, bo nie ma zrozumienia dla ich odmiennego usposobienia; bywa jednak przez inne typy, np. romantyczny, zrozumiany dzięki wnikliwości fantazji, jemu właściwej.

Jeżeli z powodu zewnętrznych pobudek nie dochodzi w życiu duchowem do silnych wstrząsów — to typ realistyczny z łatwością przenosi się na przyszłe pokolenie. Temu zapobiec nie może nawet wychowanie, bezsilne zazwyczaj u tego rodzaju dziewcząt.

Znamienne jest u dziewcząt realistycznych ich ustosunkowanie się do zawodów. Dziewczęta te nadają się szczególnie do pracy biurowej, do której inne typy garną się tylko zwykle z konieczności, ponieważ trudno im przychodzi rozstać się z ideałami i zasiąść do maszyny i bezdusznego przepisywania. U dziewcząt realistycznych atoli nie koliduje życie duchowe z obranym zawodem biurowym.

Obowiązkowość dziewcząt realistycznych idzie w parze z zmysłem ekonomicznym i praktycznym; dlatego dziewczęta te są zwykle i dobremi gospodyniami. Prowadzą żywot solidny, pracowity i skromny. Zapewniony dochód oraz życie bez przejść i wstrząsów — to ich największe życzenia.

5. Typ intelektualistyczny.

W wyższych klasach szkół średnich zauważyć można typ dziewcząt, które znamionuje intensywne życie umysłowe, objawiające się pociągiem do rozumowania, snucia refleksyj i syntez, poznania abstrakcyj i nauk filozoficznych oraz pedagogicznych. Niema tu wprawdzie jeszcze mowy o badaniach samodzielnych i pracy twórczej, bo to są objawy późniejszego wieku, który wydaje z pośród tego typu dziewcząt uczone i przewodniczki na polu organizacyjnem i naukowem. Ale i w szkole jest typ intelektualistyczny nader pożądany, bo tworzy zazwyczaj elitę wyższych klas żeńskich, na którą z dumą spogląda każdy nauczyciel, i która czyni w tych klasach nauczanie przyjemne. Dziewczęta intelektualistyczne — to element, który dla pracy umysłowej zwalczyć potrafi reakcję uczuć. A psychika tem lepiej się u dziewcząt tych rozwija, im ściślej łączy się intelektualizm z intuicją, daną kobiecie z natury.

W nauce zwraca uwagę u dziewcząt tego typu ich niepomierne dążenie do zrozumienia przyczyn. To „dlaczego" wieku dziecięcego przenika tu wszelkie poczynania. To jedyny typ dziewczęcy, który nie przyjmuje wszystkiego przez wiarę. Do zdolności kontemplacyjnej dochodzi zazwyczaj tu oprócz intuicji jeszcze rys indywidualny, który nadaje jej kierunek swoisty. Gdzie tego niema, tam praca umysłowa mniej jest wartościowa, bo mniejsze wydaje owoce.*)

Poznań. Stefanja Czarnecka.

TYPOWE NACHYLENIE PSYCHICZNE CHŁOPCÓW.

(Na podstawie utworu Kornela Makuszyńskiego *Bezgrzeszne lata*.**) Próba charakterystyki zbiorowej.)

Utwory Kornela Makuszyńskiego obok swoistego humoru, posiadają wiele prawdziwego liryzmu, okazując nietylko oblicze swawolnego kpiarza, za jakiego wielu go uważa, lecz również myśliciela, który z łagodną wyrozumiałością, a przedewszystkiem niezmierną dobrocią podpatruje i ocenia zjawiska życia zarówno ze strony ich śmieszności i ułomności, jako też pod względem wzniosłości, szlachetności i piękna. Poemat *Pieśni o Ojczyźnie*,

---

*) Artykuł niniejszy oparty jest na pracy Elzy Croner pt. *Die Psyche der weiblichen Jugend*. Fünfte Auflage mit einem Nachtrage: Zur Psyche der Mädchen aus den einfachen Volksschichten (Heft 996 Fr. Manns Pädag. Magazin). Nakład: Hermann Beyer & Söhne, Langensalza 1931. Str. 92. Cena brosz. 2,25 RM.

Polecając studjum tej broszury tym Czytelnikom, którzy władają językiem niemieckim, zaznaczamy, że ma się wkrótce ukazać tłumaczenie na język polski (według notatki w zeszycie 9, roku 1931 *Oświaty i Wychowania*)

**) Bibljoteka Dzieł Wyborowych, Warszawa, Sienkiewicza 12, str. 156.

pisany jedną z najtrudniejszych form wierszowych — oktawą — oraz licznie rozrzucone w różnych utworach prawdziwe perły poezji w prozie, aforyzmy, wskazują na niewątpliwy artyzm i głębię twórczości Makuszyńskiego.

„Na świecie wszystko jest piękne, niema na nim nic brzydkiego, lecz najpiękniejsza jest radość“. — „Młodość jest pyłkiem słońca“ — oto charakterystyczne zdania, zawarte w utworze *Bezgrzeszne lata*.

.Makuszyński okazuje się w tej książce wnikliwym psychologiem duszy dziecięcej, dzięki czemu ta książka miła i pogodna, jak ten promień słońca, o którym mowa na wstępie, posiada szczególne znaczenie pedagogiczne.

Znajdujemy w niej wiele przyczynków do kwestji oddziaływania środowiska na młodzież, która zwłaszcza, wychodząc już z wieku dziecięstwa, musi ustosunkować się do zjawisk życiowych o tak ważnem znaczeniu, jak sztuka, miłość, solidarność itp. Zabawne sytuacje, zręcznie wykorzystane przez humorystę, zawierają wiele materjału do rozważań poważnych, a charakterystyki mimo treściwego ujęcia dają ciekawe i pełne postacie.

Po rozdziale wstępnym, lirycznym — o promieniu słońca, wnoszącym radość i pogodę w życie, o tym promieniu, jakim jest także dzieciństwo — rozdział drugi o charakterystycznym tytule „Cielęcy żywot“ wyraźnie zaznacza wiek chłopięcy i podaje nam opis pewnego środowiska. Jest niem miasto S. (czyli ściślej Stryj) w Małopolsce, za czasów rządów austrjackich, przy końcu ubiegłego stulecia. Skala wydarzeń i wrażeń jest w tem środowisku nikła. Pożary i powodzie — to jedyne prawie niezwykłe zdarzenia, wywierające na dzieci, a przynajmniej na autora w jego wieku dziecinnym, wrażenia przedewszystkiem śmieszności. Dziecko, rozmiłowane w zjawiskach ruchowych, głosowych i świetlnych, cieszy się widokiem zgiełku i zamieszania, jakie wywołuje niszczący żywioł i chciwie przejmuje treść zmysłową zjawisk, nie wnikając w ich istotę rozumową lub uczuciową.

Z powodu skąpych podniet wrażeniowych wśród otoczenia, chłopcy gimnazjaści z młodszych klas, w wieku lat 10—13, stwarzają swój własny świat, daleko ciekawszy i wartościowszy od otaczającej codziennej rzeczywistości. Ten dziecinny świat ułudy tworzy się przedewszystkiem pod wpływem lektury — a zatem w tej formie, w jakiej przedstawia nam Makuszyński; jest on możebny jedynie w środowisku młodzieży inteligentnej, mającej oczytanie. Literatura okazuje przemożny wpływ na rodzaj i sposób zabaw małych gimnazjastów. Najbardziej poczytnemi są wśród nich awanturnicze podróże, przygody z Indjanami. Niezwykłość sytuacyj i osób powieściowych chłopcy starają się wcielić w życie, przystosować do swoich

warunków, urządzając szczególnie chętnie zabawy, w których udają tak pociągających ich wyobraźnię Indjan. Starają się oni możliwie wiernie oddać szczegóły stroju i sposobu życia dzikich, a także i sam sposób ich wysławiania się i zachowania, jaki zaczerpnęli z tych tak silnie na ich wyobraźnię oddziaływających książek. Mamy tu przykłady zabaw naśladowczych, przyczem wzory nie są wzięte z bliższego rzeczywistego otoczenia, lecz przeciwnie, stanowią żywe zaprzeczenie, przekreślenie codziennego rzeczywistego bytu; przejawia się tu skłonność do wcielenia ułudy, marzeń. Chłopcy w swych zabawach nader silnie odrywają się od poczucia nierealności wszystkich przeżywanych w zabawach sytuacyj, nie mają oni zmysłu, właściwego dorosłym, reagowania trzeźwo na wytwarzane przez nich sytuacje. Tak np. przygotowania do rzeczywistego spalania na stosie kolegi w ich oczach są poprostu najbardziej wartościowym, podniecającym szczegółem zabawy, przyczem, podobnie jak katastrofy żywiołowe, czynią wrażenie śmieszne. „Zmęczeni gorączkowem układaniem stosu, patrzyliśmy teraz wesoło i z niemałą rozkoszą na swoje dzieło; boki można zrywać, widząc wysokiego dryblasa, obłożonego leśnem śmieciem, tak, że tylko z tej kopicy widać ramiona i zbrodniczą głowę (str. 40).

Okrucieństwo dziecinne przejawia się w tych zabawach nieświadomie raczej, przyczem chłopcy, przejęci przeżyciami, związanemi z lekturą i jej odtworzeniem w zabawach, widzą przed sobą prawdziwych wrogów, zasługujących na nienawiść, zemstę, prześladowanie, zwłaszcza, że stanowi to poniekąd przepisową część wykonania sytuacyj powieściowych. Podobnie niemiecki autor Gläser w powieści autobiograficznej *Rocznik 1902* przedstawia, jak pod wpływem przejęcia się czytanemi lub zasłyszanemi zdarzeniami wojennemi chłopcy w swych zabawach z prawdziwem okrucieństwem pastwią się nad ubogim kolegą, dobrowolnie, za pewnem wynagrodzeniem, przyjmującym żałosną rolę wroga — Francuza.

W zabawach chłopcy mają często przywódcę, którego powadze ulegają; zwykle wysuwa się jakaś bardziej energiczna, wybitna jednostka, a inne, uznając potrzebę kierowania, przewodnictwa, ulegają jej. W danym wypadku cechą decydującą była brzydota fizyczna, wyróżniająca wybitnie kandydata na przywódcę i nadająca mu pożądane cechy męskości władczości i egzotyczności. „Wodzem naszym był dobry chłopczyna, ale bardzo zezowaty i bardzo piegowaty, wskutek czego, łatwo osiągnął godność wodza. Takiej gęby przeraźliwej nie można było chyba znaleźć wśród prawowitych Indjan“ (str. 22).

Inny znów przywódca chłopaków narzuca się na to stanowisko swą siłą, odwagą, śmiałością, dokładnem przejęciem cech

zewnętrznych, jakie w oczach chłopców potrzebne są prawdziwemu wodzowi indjańskiemu.

Wrażliwość chłopców na wrażenia dźwiękowe objawia się w zapale, z jakim wprowadzają do swych zabaw bęben woźnego miejskiego oraz wojenne wrzaski i śpiewy.

Przy organizowaniu odpowiednich zespołów celem zabawy dostrzegamy właściwe chłopcom kilkunastoletnim motywy i popędy: interesowność, łakomstwo i chęć kolekcjonowania. Chłopcy zawierają umowy, sojusze, gotowi są pomagać sobie wzajemnie, lecz za wynagrodzeniem tego rodzaju, jak ołówki, scyzoryki, pióra, czekolada, bułki itp. Jeden z chłopaków postawił dość szczególny warunek udziału i pomocy w zabawie — mianowicie możność poślubienia siostry kolegi. „Nieco nas zaskoczył, nie przypuszczaliśmy bowiem, że się smarkacz już chce żenić, ale to już jego sprawa prywatna“ (str. 30).

Opisane przez Makuszyńskiego zabawy małych gimnazjastów miały dla nich, oprócz wyładowania energji i fantazji, niewątpliwie i doniosłe znaczenie kształcące. Poczucia etyczne są rozbudzone i znajdują właściwy wyraz. Chłopców oburza nieuszanowanie prawideł zabawy, podstęp, zdrada, tchórzostwo. W poczuciu zadośćuczynienia i kary za wykroczenia posuwają się do bezwzględności, krańcowości, okrucieństwa, nie znając właściwej miary. Za podstępne wykradzenie przedmiotów, służących do zabawy, za obelgi i zdradzieckie ugryzienie w ucho „Czujnego Bobra“ czyli samego Makuszyńskiego, chłopcy skazują bez wahania kolegę na śmierć, oczywiście wzorem indjańskim — na stosie. Zezowaty chłopiec — wódz —, przerażony zamiarem spalenia żywcem kolegi, jeden jedyny ma świadomość rzeczywistego niebezpieczeństwa i grozy, widzi w tem więcej, niż zajmujące formy podniecającej zabawy, nie traci przytomności i ratuje zagrożonego śmiercią, zyskuje sobie ogólne uznanie kolegów. Najwięcej imponują chłopcom odwaga i ofiarne poświęcenie się dla drugiego. Wróg, mający zginąć na rozpalonym stosie, zdobywa podziw i sympatję istotnem męstwem, które objawia tem, że wśród cierpień fizycznych ani na chwilę nie przestaje przemawiać stylem doskonale indjańsko-książkowym, nacechowanym dumą, wysokiem poczuciem godności osobistej i pogardą dla dręczycieli.

Zdolność aktorska łączy się tu z niewątpliwem męstwem. Można, naprawdę, zdumiewać się nad odwagą i opanowaniem się tego chłopaka, który, poparzony, obolały, stojący przed chwilą wobec śmierci, nie wychodzi ani na chwilę z tak udatnie przyjętej roli wspaniałego, dumnego wodza indjańskiego. Zdaje się, że niejeden dorosły nie zdobyłby się w tych okolicznościach na takie męstwo, jak ten chłopak, dochodzący w zdolnościach naśladowczych do nabycia cech prawdziwie męskich: — odwagi,

wytrzymałości na cierpienie i doskonałego opanowania się. Następuje naprawdę podniosły moment pojednania się niedawnych przeciwników; nieżyczliwość i nienawiść ustępują wobec objawu bohaterstwa. Zabawa dała chłopcom więcej wartości wychowawczych i moralnych, niż dom rodzinny i szkoła. Oczywiście, cóż mogli o tem wiedzieć rodzice, kształtujący swój stosunek do zabaw dzieci ujemnie?! Ojciec małego zucha „walił go rzemieniem w przypaloną u męczeńskiego stosu polędwicę, walił bez końca...“ (str. 44).

Podobnie, nieprzychylnie ustosunkowują się rodzice do zapału, z jakim mali gimnazjaści oddają się swej nieco późniejszej namiętności wcielenia marzeń oraz wytworów fantazji — namiętności, jaką staje się dla nich teatr.

Chłopcy potrafią chodzić na to samo przedstawienie po dwadzieścia i więcej razy zrzędu, przyczem zasadniczo bez pozwolenia starszych, bez pieniędzy i biletów umieją się wcisnąć do teatru.

W rozdziałach IV („Dusze na paradyzie“) i V („O obłędzie metodycznym“) Makuszyński pokazuje nam potężny wpływ sztuki teatralnej na dusze młodocianych chłopców, sztuki, wnoszącej mnóstwo nowych, wyobrażeń i doznań natury uczuciowej, estetycznej i rozumowej. Aby ujrzeć przedstawienie, chłopak używa najrozmaitszych sposobów uzyskania potrzebnych na ten cel pieniędzy, bądź usiłuje przedostać się na tak zwaną „jaskółkę“ (paradyz), gdzie musi staczać walki o miejsce ze starszymi brutalnymi sztubakami i lwowskiemi „batjarami“. Chłopcy — gimnazjaści okazują znajomość psychiki dorosłych, potrafią ich w różny sposób podejść, szczególnie apelując do współczucia i pobłażliwości; zarazem dobrze rozumieją znaczenie solidarności.

Aktorzy są w tym okresie autorytetem uczniów, którzy ich uwielbiają, starają się naśladować w ruchach, mowie, uczą się napamięć ogromnych partyj sztuk teatralnych, staczają zacięte spory w obronie sławy swych ulubieńców. Wybitne nachylenie psychiczne w kierunku teatru staje się zbiorowem i przemożnie wypiera inne zainteresowania.

W rozdziale VII („Sztuka podpowiadania“) autor stwierdza na wstępie: „Szkoła dlatego bardzo jest podobna do teatru, że tu i tam bez podpowiadania daleko się nie zajdzie“ (str. 117). Zarysowuje się wyraźny zatarg między dwoma wartościami: autorytetem starszych i rzetelnej pracy, a poczuciem solidarności koleżeńskiej oraz coraz mocniejszej tendencji osiągnięcia możliwie największych wyników z najmniejszym wysiłkiem. Gimnazjaści doskonale udają podczas wydawania lekcyj różne stany psychiczne wobec swych profesorów, wyzyskując swe wyrobione przez stałe przebywanie w teatrze zdolności aktorskie, równocześnie nad-

zwyczajnie rozwijając i doskonaląc dwie cechy charakteru: spostrzegawczość i wynalazczość. Ujawnia się właściwy wiekowi przejściowemu zmysł oporu, nieulegania narzuconym przez starszych nakazom i formom. W rezultacie, dla osiągnięcia swego celu: wydawania lekcyj bez przygotowania, chłopcy zużywają tyle energji i napięcia nerwowego, że jak po latach zeznaje autor: „Jeśli tedy przeczyta te ponure wspomnienia młody żak, taka żaba zielona, jakiemi my byliśmy kiedyś, niech wie, że znacznie lepszy interes, naprawdę, że lepszy — poprostu nauczyć się. Sport jest sportem, trzeba umieć podpowiadać i umieć słuchać; sztuka podpowiadania nigdy nie zaginie, bo jest wielka, wzniosła, pełna niebezpieczeństw i poświęcenia“ (str. 142).

„Poczucie przemożnej siły wszelkiego rodzaju kooperatywy, dość wcześnie się nam objawiło; sprzęgliśmy tedy wszystkie specjalne upodobania i wszystkie rozprószone talenty; szedł tedy swój do swego, ale nie po swoje, tylko po jego“ (str. 135).

Tak więc czynność w gruncie rzeczy potępiona przez dorosłych i uznana za niemoralną — podpowiadanie, tolerowanie i ułatwianie lenistwa i nieróbstwa — ma jednak wartości etyczne i wychowawcze: rozwój solidarności, ofiarności dla innych, wynalazczości i zaradności.

Rozdziały III („Mój pierwszy wiersz“) i VIII („Miłość i sprzysiężenie“) traktują moment cywilizacji, wynikłej na tle chęci wyróżnienia się lub wyłączności. Zarazem okazują znów wpływ lektury i teatru, skłonność do dramatyzowania sytuacyj i nienaturalny, sztuczny sposób wzajemnego ustosunkowania się i wymiany myśli, zdań.

Naśladowanie dorosłych, zwłaszcza artystów teatralnych i bohaterów powieściowych przejawia się tu ze szczególną siłą. Miłość objawia się w tym okresie wieku, przedewszystkiem w chęci dokonywania czynów, świadczących o samozaparciu, bohaterstwie, zdolności do poświęceń. Chłopcy wprost przelicytowują się w tych objawach; dochodzi do tego, że jeden z nich, na dowód głębokiej miłości, zjada sztuczne kwiaty i wstążkę z kapelusza ukochanej.

Wiek wybujałych ambicyj i marzeń leży już na granicy tego okresu, nazwanego przez Makuszyńskiego *Bezgrzesznemi latami*.

„A potem... Potem zaszumiało żywiej młode serce, a na czole, jak pierwszy wiosenny ptak, usiadła myśl“. „Zaczęliśmy się uczyć zachłannie, mocno, szybko: uczyć rzeczy pięknych, dobywać zaczęliśmy z pod każdego kamienia śpiącą tam miłość rzeczy wiecznych, chwytaliśmy wiatr w płuca, blaski słoneczne w oczy“. „O tem trzebaby napisać wielki, wielki tom...“ (str. 157).

W książce Makuszyńskiego zastanawia samodzielność, z jaką przedstawiona w niej młodzież gimnazjalna, zdobywa chciwie

ogromny zasób wyobrażeń, stara się w życie wcielić rozmaite ułudy, by wreszcie równie samorzutnie i dobrowolnie przenieść się w dziedzinę przyswajania pojęć. Ta młodzież ma własne autorytety, własne normy etyczne: rodzina, szkoła, bliższe otoczenie mają wpływ mały i wywołują ustosunkowanie się raczej ujemne. Młodzież sama wyszukuje środowiska, odpowiednie jej zamiłowaniom i zainteresowaniom w postaci zabaw, zbliżających do przyrody oraz teatru; rzeczywistość jej nie zajmuje, nuży, nudzi, więc szuka przed nią ucieczki w swoje własne światy ułudy. Dopiero później, w wieku lat 15—17, następuje przełom duchowy, scharakteryzowany przez autora powyżej. Mnóstwo wartościowych czynników społecznych i osobowych, które dałoby się wydobyć z tej młodzieży, marnowało się wówczas w atmosferze austrjackiej szkoły. „Mój Boże! Wtedy nie było jeszcze skautów, tylko wesołe urwipołcie“ (str. 142) — wzdycha autor *Bezgrzesznych lat.*

Książka Makuszyńskiego jest ciekawą pod względem odmalowania środowiska, właściwego pewnej epoce; ma wartość biograficzną, historyczną i szczególnie — pedagogiczną, przez świetne ujęcie typowych, względnie osobniczych nachyleń psychicznych wieku chłopięcego.

A ustalić możemy następujące typowe nachylenia psychiczne chłopców w wieku lat 10—13 (względnie, w późniejszym okresie, 13—15), gimnazjastów, pochodzących przeważnie ze środowiska urzędniczego lub rękodzielniczego.

1. Ujmowanie zjawisk życiowych — zmysłowe, wrażeniowe, zewnętrzne. Szczególne nachylenie do wrażeń barwy i dźwięku.

2. Spostrzeganie ułomności, dziwactw; ujmowanie zjawisk pod względem ich osobliwości i śmieszności.

3. Przebywanie w świecie wytworów własnej wyobraźni. Bujna wyobraźnia, stwarzająca odrębny świat ułudy.

4. Bardzo silne przejmowanie się wytworami własnej wyobraźni aż do utraty poczucia otaczającej i własnej rzeczywistości. Przejęcie się poznanemi obrazami, opisami, zaczerpniętemi z lektury i z teatru.

5. Popęd do naśladowania (aktorstwa), celem rozwinięcia swojej jaźni, doznawania wzruszeń.

6. Popęd do zabaw ruchowych, zbiorowych, o charakterze bojowym, w których objawia się dzielność, pomysłowość, współzawodnictwo.

7. Silne nachylenie w kierunku zdobycia męskich cech charakteru, objawiające się również zewnętrznie w mowie, wzajemnem ustosunkowaniu się.

8. Nachylenie prawodawcze (u chłopców objawia się skrupulatne przestrzeganie wszelkich prawideł, reguł, przepisów, porządku,

uczciwości, zwłaszcza w metodach walki, stosowane w życiu koleżeńskiem, szczególnie w zabawach).

9. Nachylenie do solidarności, wspólnoty.

10. Nachylenie do kolekcjonowania i kupczenia wymiennego.

Wnioski dydaktyczne. Wykazane powyżej nachylenia psychiczne nasuwają kilka wniosków dydaktycznych. Należy wykorzystywać wyobraźnię i wzruszeniowość wieku chłopięcego, lecz równocześnie powstrzymywać jej zbytnią wybujałość, mogącą doprowadzić do niepożądanych wykroczeń lub wypaczeń moralnych. Popęd aktorski należy wykorzystać przez dostarczanie możności odgrywania przez młodzież odpowiednich przedstawień lub, co lepsze, samodzielne obmyślanie przez nią sztuk dramatycznych. Nachylenie w kierunku męskości nauczyciel-wychowawca potrafi umiejętnie skierować ku uszlachetnieniu i umocnieniu charakteru.

Poczucie potrzeby praworządności, regulującej współżycie zbiorowe chłopców, należy rozciągnąć na szersze dziedziny życia, wpajając zasady obywatelskie. Wreszcie popęd do solidarności, wspólnego działania oraz kupczenia, wymiany, kolekcjonowania sprzyja tworzeniu uczniowskich spółdzielni, kółek krajoznawczych, przyrodniczych, sportowych, wychowawczych. Obecna szkoła daje możność wyzyskania i właściwego ujęcia właściwości grupowych młodzieży, jakie dawniej w znacznej mierze marnowały się lub szły w niepożądanym kierunku. W tej pracy utwory literackie niejednokrotnie, jak w omawianym przykładzie, dają nam cenne pouczenia wychowawcze.

Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

CUD UŚMIECHNIĘTEGO OBLICZA...

Zbliżała się nieubłaganie godzina ósma. W poszczególnych klasach wrzało młode, kipiące życie, przelewając się niekiedy poza obręb karności szkolnej.

Śmiechy, docinki, krzyki, wycia wpadały na ciemny korytarz przez drzwi, gwałtownie i hałaśliwie od czasu do czasu otwierane, a wnikliwe oko dyżurującego nauczyciela dostrzegało nawet wówczas kułaki i szturchańce, rozdawane sobie zbyt hojnie i donośnie ku pociesze neutralnych widzów braci uczniowskiej.

Wreszcie do uszu bardziej muzykalnych i wrażliwych chłopców doszedł przeciągły, starczy, drżący głos elektrycznego dzwonka, i do klasy wszedł energicznie, młody jeszcze, wysoki, silnie zbudowany mężczyzna. Uczniowie zerwali się szybko z miejsc, odmówili w grobowej ciszy paciérz, oczekując z trwogą rozpoczęcia lekcji.

Nauczyciel spojrzał surowo na klasę, zatrzymał dłużej wzrok na młodziutkim bokserze, u którego niedawno w książce znalazł

portret światowego mistrza Rana i nie powiedziawszy nic narazie, pochylił się nad dziennikiem, wodząc piórem po papierze.

Nikt nie drgnął, nie poruszył się wcale, i nad wiek poważne w tej chwili twarzyczki spoglądały z trwogą na pana, którego ponure, nigdy nieuśmiechnięte, stale z czegoś niezadowolone oblicze, wywoływało w nich paniczny wprost lęk i trwogę.

Był to nieubłagany, ostry, wymagający nauczyciel. Obowiązki swe spełniał sumiennie, nawet wzorowo, ale uczniowie czuli do niego dziwną niechęć, bali się go jak ognia i godzinę jego przedmiotu uważali za karę, nieszczęście, katorgę. Minął się bowiem z powołaniem: miał być kapralem, lecz zawiłą losów koleją został nauczycielem. Chłopcy uczyli się z bojaźni i strachu przed nim, umieli to, co im zadał, ale cóż z tego, kiedy zapytani jąkali się przeraźliwie, nie mogąc porządnie skleić słowami najprostszej bodaj myśli.

„Wyrwany“ uczeń bladł, skóra na nim cierpła, a serce biło mu jak pisklęciu, wyjętemu z rodzicielskiego gniazda.

Nauczyciel gniewał się, podnosił głos, krzyczał, częstował wystraszone biedactwo różnemi, znanemi w słowniku szkolnym, epitetami i nic nie pomogło, nauka szła jak po grudzie, atmosfera stawała się coraz nieznośniejsza i zarówno uczniowie, jak i nauczyciel, oczekiwali niecierpliwie dzwonka, tej zapowiedzi i końca wzajemnej męczarni. Litościwy czas, najlepszy w świecie mędrzec i lekarz, skinął dobrotliwie niewidomą dłonią i dzwonek tym razem zadźwięczał tak wesoło, tak radośnie, jakby zwoływał zgłodniałe rzesze uczniów na bezpłatne śniadanie, złożone z gorącego mleka i bułki obustronnie wymaszczonej masłem.

Nauczyciel, nie spojrzawszy na klasę, wyszedł pochmurny na korytarz i utonął w mroku tytoniowym sali konferencyjnej. Uczniowie zaś mocą naturalnego, całkiem zrozumiałego odruchu, wybuchnęli taką wrzawą, tak miłym, choć może zbyt donosłym rozgwarem, że trzeba było jego nadmiar wydalić przez otwarte okna.

* * *

Po drugim dzwonku otworzyły się łagodnie drzwi i wszedł do klasy zupełnie młody nauczyciel. — Jak się macie dzieci? — zapytał na wstępie. — Dobrze, świetnie, doskonale — krzyczały miłe gardziółka na wyprzódki. — To ślicznie, to mnie cieszy. Siadajcie! Skinął łagodnie dłonią w kierunku stojących uczniów, którzy następnie podczas zapisywania w dzienniku rozmawiali z sobą szeptem, poruszali się swobodnie w skrzypiących ławach, patrząc na katedrę śmiało, beztrosko, niemal miłośnie.

Ten pan był ich sympatją. Nie unosił się nigdy, nie gniewał, poprawiał łagodnie błędy, powtarzał cierpliwie kilka razy jedno i to samo aż do skutku a przytem uśmiechał się tak zachęcająco, że ośmielał najsłabszych i najlękliwszych uczniów.

Ileż to razy serdeczne jego dłonie spoczęły na główce Jasia, Wojtusia, Stasia (zawsze nazywał ich po imieniu, nie po nazwisku!)

i w ten sposób ośmielały do powiedzenia choćby głupstwa, które tak zręcznie, bez upokorzenia chłopca poprawiał, że uczeń poczynał wierzyć w siebie, uczył się uczciwie, by tylko dobremu panu przykrości nie sprawić, by go tylko pochwalił.

Na jego godzinie panowała nie ta sztuczna, zewnętrzna karność, objawiająca się tylko w odpowiednim układzie ciała, lecz istotna, która wypływa ze skupienia uwagi, chęci zrozumienia rzeczy i z zainteresowania, co wszystko razem wziąwszy, miało swe źródło w sympatji do nauczyciela, do jego uśmiechu...

Niekiedy cała klasa wybuchała szczerozłotym śmiechem a nauczyciel radował się razem z chłopcami jak pierwszy lepszy uczniak. — Jaki to miły, dobry, drogi ten nasz pan nauczyciel — powtarzały często rozkochane w nim dzieciska.

Minuty płynęły wartko za minutami, łączyły się w kwadranse, pęczniały w półgodziny i czas tak szybko upływał, że dzwonek, zwiastujący zakończenie lekcji, był głosem tak smutnym, że uczniowie czuli doń serdeczny żal... Ulubieniec klasy zwrócił się ku drzwiom i rzekłszy: dowidzenia dzieci! — przeciskał się w korytarzu przez gromady rozkrzyczanej dziatwy, uśmiechającej się do niego szczerze, mile, rozkosznie...

Leszno (woj. poznańskie). Juljan Szpunar.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Seminarja dwutypowe.

W związku z nowym projektem o ustroju szkolnictwa poseł Polakiewicz na posiedzeniu komisji budżetowej Min. W. R. i O. P. w dniu 21 stycznia rb. wystąpił z wnioskiem podziału seminarjów nauczycielskich na dwa typy: dla nauczycieli, którzy będą pracować na wsi i dla tych, którzy pójdą do szkół w mieście. Według mnie pomysł bardzo szczęśliwy i wrazie urzeczywistnienia wydajny w pomyślne skutki. W mojej koncepcji ta sprawa przedstawia się tak: obecnie — należy stwierdzić — 1) nauczyciel, idący na wieś, nie jest przygotowany do pracy, jaka go tam czeka i — 2) nie każdemu nauczycielowi odpowiadają praca i warunki wiejskie.

1) Praca nauczyciela na wsi — w o wiele wyższym stopniu, niż nauczyciela w mieście — jest obliczona nietylko na samą szkołę, lecz także i na społeczeństwo. Gdy nauczyciel „miejski" jest naogół zwykłym pionkiem swego społeczeństwa — najczęściej wskutek wyższej kultury miasta — to nauczycielowi na wsi przypada rola kierownicza, pouczająca i doradcza, rola przewodnika gromady wiejskiej. A obowiązkiem nauczyciela nie jest tylko wychowanie dzieci na prawych i światłych, świadomych swych obowiązków obywateli państwa, ale również dbać o uobywatelnienie środowiska pozaszkolnego, szczególnie zaś rodziców.

Stosunek wsi do szkoły nie jest jeszcze dzisiaj zadowalający. Naogół jednak włościanie garną się do swego „pana" czy „pani" (na Kurpiach „panienki") szczególniej wtedy, kiedy chodzi o porady w swych częstych bolączkach z powodu różnych zatargów z władzami administracyjnemi (nierzadko wskutek niezrozumienia odpowiedniego rozporządzenia czy przepisu), albo też pragną, by nauczyciel pracował w organizacjach włościańskich, je organizował lub prowadził (rolnicze, oszczędnościowe, pożarnicze, kulturalno-oświatowe itp.). Tymczasem jest to nie zawsze możliwe z braku odpowiednich

kwalifikacyj (doświadczenia) nauczyciela. Wprawdzie są organizowane — najczęściej kilkudniowe — odpowiednie kursy dla nauczycielstwa, chcącego pracować poza szkołą; kursy te jednak nie są w stanie wypełnić luk w kwalifikacjach nauczyciela, głównie ze względu na swą dorywczość i siłą rzeczy przeładowanie materjałem. Poza tem owe kursy najczęściej uwzględniają oświatę pozaszkolną, a pomijają inne kulturalne organizacje, w których nauczyciel wiejski winien pracować z dobrym wynikiem dla wsi. Praca nauczycielstwa w organizacjach wiejskich zbliży włościan do szkoły, podniesie poziom oświaty i kultury wsi i stworzy warunki dla rzeczywistego urobienia z włościan świadomych obywateli państwa — w myśl wskazań Marszałka Piłsudskiego.

Sprawę tę można uregulować właśnie w taki sposób: podzielić seminarja nauczycielskie na dwa typy. W seminarjum (pedagogjum), w którem kształciliby się kandydaci do szkoły na wsi, winny być poza przedmiotami fachowemi uwzględnione przedmioty, któreby dawały nauczycielowi „wiejskiemu" możność owocnej pracy w swem środowisku pozaszkolnem. (Między innemi winno być uwzględnione choćby elementarne prawo administracyjne, tak teoretyczne jak i efektywne. Nauczycielowi na wsi jest ono doprawdy bardzo potrzebne).

Więc tę sprawę możnaby uregulować podziałem seminarjów (pedagogjów), lub pozostawieniem zasadniczego seminarjum jednego z dodaniem jednak dla kandydatów na wieś odpowiednich przedmiotów zleconych (w pedagogjach).

2) W rozwiązaniu projektu dwóch typów seminarjów, lub jednego, lecz z wykładami zleconemi dla nauczycieli, mających pracować na wsi, zostałaby rozwiązana i inna ważna sprawa, a mianowicie: na wieś szedłby tylko ten, kto rzeczywiście chętnie i z oddaniem tamby pracował; dzisiaj spotyka się na wsi nauczycieli, których jedynem „marzeniem" jest przeniesienie się do miasta. Oczywista, w takim wypadku dzieje się krzywda danej jednostce a jeszcze większa — szkole.

Praca pod przymusem nie da owocnych wyników. Podział zaś seminarjów tę sprawę uregulowałby ostatecznie. Przed obraniem zawodu nauczyciela, każdyby zastanowił się, zanalizował i poszedł tam, gdzie praca najbardziejby mu odpowiadała.

Borawe (woj. białostockie). Helena Gawrońska.

NASI WSPÓŁPRACOWNICY.

W uzupełnieniu pocztu współpracowników „Przyjaciela Szkoły" podajemy poniżej daty, tyczące się p. Wacława Turosa, którego artykuł „O nowy system wychowawczy", przeznaczony do *Zeszytu pamiątkowego* nadszedł dopiero w połowie lutego. (Porównaj uwagi redakcji na str. 155 niniejszego zeszytu.)

W a c ł a w T u r o s * 1898 na Podlasiu i tamże pobierał w początkowej szkole rosyjskiej pierwsze nauki. W r. 1918 ukończył semin. naucz. w Ursynowie. Na posadach był w pow. sokołowskim, w Myszkowie i Ojrzanowie. W r. 1926 ukończył grupę matematyczną W. K. N. w Warszawie. Od r. 1928 jest nauczycielem w Mszczonowie.

W *Przyjacielu Szkoły* ogłosił artykuły już w pierwszych latach wydawnictwa: „W sprawie wzorów nauki w klasie pierwszej" (Nr. 20, 1922), „Ideologja pracy nauczycielskiej" (Nr. 1/2, 1923), „Podręcznik w szkole nowoczesnej" (Nr. 14, 1923), „Lekcja jako jednostka metodyczna" (Nr. 8, 1924), „Kilka uwag o samorządzie szkolnym" (Nr. 13, 14, 1924) itd.

KTO MIAŁ RACJĘ?

W numerze 18 rocznika IX *Przyjaciela Szkoły* znany profesor psychologji dr. W. Witwicki potępił pewnego nauczyciela za to, że skonfiskował uczniowi obrazki premjowe, dodawane do czekoladek „Anglas". W odpowiedzi na ten artykuł przesłałem Redakcji do przedruku swój artykuł, umieszczony uprzednio w *Szkole Nowoczesnej*. Dowodziłem w tym artykule, że istotnie gromadzenie obrazków premjowych „Anglas" daje dziatwie sposobność nawet do kradzieży i że uważam tę „atrakcję" pod względem wychowawczym za szkodliwą.

Na to w nrze 2 *Przyjaciela Szkoły* z r. 1931 umieścił prof. Witwicki odpowiedź, która była dla moich poglądów wręcz druzgocąca. Nie zabierałem jednak głosu, gdyż sądziłem, że prędzej czy później życie samo kwestję rozstrzygnie najlepiej.

I oto w numerze 31 *Il. Kurjera Codziennego* z dnia 31 stycznia 1932 r. czytamy artykulik takiej oto treści:

„Niezdrowa propaganda czekoladek wśród młodzieży szkolnej. Jeden z dzienników stołecznych podnosi zagadkowe praktyki warszawskiego przedsiębiorstwa p. n. „Anglas" z ul. Przebieg 8, urządzającego zagadkowe i skomplikowane wielce losowania dla konsumentów swych wyrobów, któremi są czekoladki po 10 gr. Przedsiębiorstwo ogłasza się podobno na bibułach do zeszytów szkolnych, gdzie opisuje niezwykle skomplikowane warunki, pozornie ponętnego konkursu. Polega on na tem, że do każdej czekoladki za 10 gr, dodany jest obrazek, przedstawiający np. krokodyla, Eskimosa, banderę jakiegoś państwa itp. oraz odpowiedni napis i numer. Znaczki te należy zbierać aż do liczby 200(!), poczem posiadacz tej kolekcji zgłasza się do firmy, gdzie otrzymuje „album do racjonalnego kolekcjonowania". Następnie należy zebrać „racjonalnie" 7 seryj po 100 znaczków i jedną 50 znaczków!, czyli, mówiąc prosto, kandydat do konkursu zjeść i oczywiście zapłacić musi za 950 czekoladek, które kosztują 95 zł. Konkurs odbywa się między posiadaczami „racjonalnych albumów" i wygrywa go ten, który posiada... najwięcej albumów!!! Wyrabianie u młodzieży manji kolekcjonerstwa przy pomocy wyciągania od rodziców i opiekunów w tych ciężkich czasach ostatnich nieraz groszy na czekoladki i wreszcie wspomniany konkurs, obiecujący w nagrodę: „narty, czy coś innego", zasługuje na napiętnowanie i zainteresowanie się odpowiednich czynników niezbyt pomysłowem przedsiębiorstwem."

Przytoczona opinja pism codziennych potwierdza w zupełności słuszność moich poglądów na sprawę hazardowego kolekcjonowania przez dziatwę przedmiotów i przypuszczam, że koledzy wychowawcy — mimo argumentów prof. Witwickiego za kolekcjonowaniem obrazków do gry, będą bez skrupułu przeciwdziałali tej akcji w szkole.

Lwów. Kazimierz Króliński.

CO ROBIĄ NASZE DRUŻYNY HARCERSKIE?

Drużyna harcerska w szkole — to element nie zawsze i nie wszędzie dostatecznie oceniany. Pomagamy chłopcom i dziewczętom w rozmaitych imprezach i uroczystościach, zachodzimy może czasem na gawędy i zbiórki, lecz rzadko kiedy mamy możność przekonania się, czy drużyna jako całość, lub też czy członek drużyny jako indywiduum, potrafią dokonać czegoś innego, niż „puszczenie rakiety" lub zaśpiewanie jakiej aktualnej właśnie fiduły.

A młodzież w drużynach pracuje poważnie, bardzo poważnie. Komenda Żeńskiego Hufca Poznańskiego ogłosiła konkurs wśród drużyn na prace z zakresu przyrody, historji i terenoznawstwa Malty, (lasek pod Poznaniem, bardzo silnie związany z życiem harcerstwa poznańskiego.) Cóż się okazało?

Otóż do konkursu stanęło 7 drużyn żeńskich i to wszystko drużyny szkolne.

Prace konkursowe wypadły naogół dobrze, a nawet bardzo dobrze. Piękne szatą zewnętrzną, dają dużo ciekawych spostrzeżeń i warte są, ażeby o nich dowiedzieli się nauczyciele danego przedmiotu. Może w imię tej pracy pozaszkolnej przebaczą łatwiej jakiś wybryk młodzieńczy czy chwilowe uchybienie. Do konkursu stanęły:

1) I żeńska drużyna harcerska im. Emilji Plater (Uczelnia Dąbrówki w Poznaniu) z pracami z zakresu przyrody, historji i terenoznawstwa;

2) V żeńska drużyna harcerska im. Wandy (V Szkoła Wydziałowa w Poznaniu) z pracą z zakresu terenoznawstwa;

3) VI żeńska drużyna harcerska im. Anieli Tułodzieckiej (Uczelnia Dąbrówki w Poznaniu) z pracami z zakresu przyrody, historji i terenoznawstwa;

4) VIII żeńska drużyna harcerska im. Barbary Łazarewiczówny (XII Szkoła Powszechna w Poznaniu) z pracami z zakresu przyrody, historji i terenoznawstwa;

5) X żeńska drużyna harcerska im. K. Nieżychowskiej (XIX Szkoła Powszechna w Poznaniu) z pracami z zakresu historji i terenoznawstwa;

6 XIII. żeńska drużyna harcerska im. Gen. Zamoyskiej (II Szkoła Wydziałowa w Poznaniu) z pracami z zakresu przyrody, historji i terenoznawstwa;

7) XIV żeńska drużyna harcerska im. Emilji Sczanieckiej (Gimnazjum im. Gen. Zamoyskiej) z pracą z zakresu przyrody.

Na specjalne wyróżnienie zasługują prace drużyn przy uczelni Dąbrówki, przy II Szkole Wydziałowej i przy XII Szkole Powszechnej oraz zielnik drużyny przy Gimnazjum im. Gen. Zamoyskiej.

Poznań. Helena Szafranówna.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism, zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły.*

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Instytut Geograficzny U. J. K. Lwów, Kościuszki 9 III).

Nr. 3 (1931). *J. Wąsowicz* Ważniejsze eksploracje geograficzne w r. 1930/31. — *A. Kochański* O podziale deszczów według Bjerknesa. — *J. Mikulski* W sprawie niewłaściwego stosowania nazwy „Podlasie" do niektórych powiatów woj. lubelskiego. — *H. Steinhaus* Longimetr. Kalka do mierzenia długości linij krzywych.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Park Sienkiewicza).

Nr. 7—8 (1931). *A. Poszewski* Znaczenie biologji dla społeczeństwa. — *J. E. Iwiński* Dolomity Tatr Polskich. — *R. Kowalczyk* Stare drzewa w okolicy Lutomierska. — *E. Jarmulski* Krokosz farbierski. — *H. Jarmolińska* Czy można na to pozwolić? — *J. Kołodziejczyk* Uwagi nad nauczaniem botaniki. — *Bischoff* Kilka tematów egzaminacyjnych.

JĘZYK POLSKI (Kraków, Sławkowska 17).

Nr. 6 (listopad-grudzień 1931). *F. Bielak* Mickiewiczowskie gadanie. — *M. Dłuska* Ex re „wypowiedników" i „spójek". — *J. Otrębski*, *T. Milewski* i *T. Lehr-Spławiński* Z powodu nowych artykułów o polskich formacjach *dziś* i *dzisiaj*. — *A. Passendorfer* i *K. Nitsch* Z pobojowiska „błędów językowych". — *K. Czachowski* W sprawie przekładu „Góry Czarodziejskiej".

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet).

Nr. 1 (1932). *H. Piéron* Aspects théoriques et pratiques du problème de l'intelligence. — *F. Roels* and *H.* van *Kessel* The differential diagnostical value of some complex-symptoms in free associative reactions — *B. Biegeleisen* Analiza uwagi w świetle badań psychologicznych.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Warszawa, ul. Senatorska 31).
Nr. 10 (grudz. 1931.) *St. Sedlaczek* O sprawach religijnych w harcerstwie.
Nr. 1 (styczeń 1932). *Ks. J. Ciemniewski* O niedomaganiach naszej pedagogiki. — *Ks. W Korasiewicz* Komunizm a młodzież nasza.
Nr. 2 (luty 1932). *Ks. St. Trzeciak* Wychowanie według Pisma św.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).
Nr. 12 (grudzień 1931). *J. Pieter* Psychologja i socjologja a wychowanie. (Dok.) — *J. Kuchta* Typologja nauczyciela. — *K. Gunka* Wybrzeże polskie.
Numer jubileuszowy 1892—1932. (Rok XLI. Nr. 1, styczeń 1932). Przeszłość i teraźniejszość „Miesięcznika Ped". — *M Cieślar* Na czem polega zasługa założyciela „Mies. Ped." — *J. Kubisz* Wspomnienie z przed 40 lat. — *H. Żczyński* O nauczycielu śląskim. — *S. Stendig* Fachowa publicystyka i naukowa pedagogika w służbie narodowego wychowania. — *J. Żebrok* Nauczyciel — jako pracownik oświatowy na Śląsku Cieszyńskim. — Rzut oka w przeszłość. — *J. Szuścik* Praca społeczna i polityczna polskiego nauczycielstwa na Śląsku Cieszyńskim. — *J Ciencíała* Na pograniczu etnograficznem. — *Ż.* Z teki starego nauczyciela. — *A. Nikiel* Wychowanie państwowe a akcja społeczno-oświatowa. — *T Lesiak* Harcerstwo w świetle dzisiejszej pedagogji.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).
Nr. 5 (1931). *B. Suchodolski* Kultura a barbarzyństwo. — *J. Kuchta* Książka zakazana, cz. III.

MUZYKA W SZKOLE (Warszawa, ul. Francuska 7).
Nr. 4 (grudzień 1931). *Z. Lissa* Z psychologji muzycznej dziecka. (Dok.) — *G Schünemann* Pochodzenie i znaczenie solmizacji. — *W. Kurzejówna* Nauka gry na skrzypcach. — *J Guzik* Gramofon w służbie nauki śpiewu i in. przedmiotów. — Pieśń ojczysta. — *K Hławiczka* Technika opracowania pieśni
Nr. 5 (styczeń 1932). *J. Kisza* W sprawie chórów nauczycielskich w Polsce. — *St. W.ocki* Rola linij akordowych w mojej metodzie umuzykalnienia. — *J. Nowak* Higjena głosu ludzkiego. — *D. M. Blyler* Pięć poziomów nauczania muzyki. — *R. Heising* Egzamin państwowy.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).
Nr. 10 (grudzień 1931). Szkolnictwo pomorskie. (Kurator dr. Pollak o roli nauczyciela.) — *J. Galikowski* Zadanie społeczne nauczyciela szkoły powszechnej na kresach zachodnich. — *B. Wytrążek* Ustosunkowanie nauki rachunków do geometrji w oddz. I.
Nr. 1 (styczeń 1932). *J. Galikowski* Zadanie społeczne nauczyciela szkoły powszechnej na kresach zachodnich.

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49).
Nr. 10 (grudzień 1931). Wobec projektu nowego ustroju szkolnego. — *Z. M.* Osobowość dziecka a rzeczywistość szkolna. — *Br. Wieczorkiewicz* O podręcznik gramatyki szkolnej. — *St. Drzewiecki* „Ilustracja szkolna" Z. N. P. w szkole średniej. — *A. Zand* Nauczanie pod kierunkiem na lekcjach historji.
Nr. 1 (styczeń 1932). *M. Jaworska* Nowe drogi wychowania społeczeństwa. — *St. Drzewiecki* Demokracja nauczycielska a Ustawa o ustroju szkolnictwa. — *T. Adamski* O konkretną współpracę. — *R. Mazurski* „Non scholae, sed vitae..." — *C. L. Jędraszko* Nowa organizacja szkoły średniej. — *A Kargol* O projekcie nowego ustroju szkolnego. — *T. Męczkowska* Dlaczego szkoła średnia ogólnokształcąca powinna być koedukacyjna? — *I. Myślicki* Czego ma wymagać uczelnia wyższa od szkoły średniej? — *Niekrasicki* System nipuański.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 23).
Nr. 9 (listopad 1931). *R. Taubenszlag* O zmianę organizacji programu i metody nauczania szkoły średniej ogólnokształcącej. — *J. Szykulski* Badanie twórczości literackiej młodzieży w okresie dojrzewania. — *E. Croner* Dzisiejsze młode dziewczę.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.